Praca w Klasach
Łączonych
rok III–1935/6 Nr. 5
WARSZAWA

O KONSTRUKCJI I ROLI PODRĘCZNIKÓW DLA SZKÓŁ I i II-GO STOPNIA

Rozważania moje dotyczyć będą także tych szkół trzeciego stopnia, które posiadają klasy łączone.

Program zakreśla cele nauczania, materjał, wyniki oraz podaje zasady realizacji tego materjału. Podręcznik nasyca treścią ogólne konstrukcje programowe, treścią dostosowaną do środowisk różnych (miasto — wieś) oraz do różnych psychik młodzieży (dzieci wiejskie, miejskie). Mimo określonego materjału i zasad realizacji autorzy podręczników mają wiele swobody w doborze materjału treściowego i w konstrukcji podręcznika, tak, że ich własne doświadczenie oraz credo pedagogiczne znaleść może swój wyraz w tendencjach kształceniowych, metodologicznych i wychowawczych. Podręcznik — mimo ścisłych wytycznych Wydziału Programowego M. W. R. i O. P. — daje szerokie pole dla twórczości dydaktycznej.

Nowe Programy stworzyły renesans podręcznika, nie w sensie nawrotu do metod paznokciowych, lecz w dążeniu do wyrabiania umiejętności samodzielnego korzystania z książek, co jest równoznaczne z zaprawianiem do uczenia się. Dawniej podręcznik był przedewszystkiem compendium wiadomości, przeznaczonych do opanowania pamięciowego. Dzisiaj rolę tę spełnia w bardzo wąskim zakresie. Czem więc jest nowoczesny podręcznik? **Czem jest podręcznik dla nauczyciela, a czem dla ucznia?** Ocenianie wartości podręcznika zawsze musi uwzględnić te dwa istotne aspekty. **Dla ucznia** podręcznik nowoczesny jest tekstem, materjałem do pracy, przewodnikiem w pracy, pomocnikiem, informatorem, oknem z własnego, ciasnego podwórka na szeroką przestrzeń życia Polski i świata. Jak dobry nauczyciel — **ma pobudzać siły duchowe dziecka, prowadzić do stawiania własnych zagadnień — a nie rozwiązywania gotowych zadań — odwoływać się do doświadczenia osobistego ucznia (autopsji) i do jego wewnętrznego i społecznego życia.** Zły podręcznik opiera się na statycznem,

apodyktycznem pojmowaniu **nauczania**, dobry — na dynamicznem organizowaniu **uczenia się**. Dobry podręcznik i dobry nauczyciel zawsze prowadzą do zaznajomienia ucznia ze sposobami uczenia się samodzielnego. Dobry podręcznik wreszcie — będąc przekrojem życia w pewnym momencie czasu — daje się łatwo zastosować do aktualnego życia, umożliwia **aktualizację** oraz, nie zasklepiając się w ścianach swego „przedmiotu" — lecz czerpiąc treść z szerokich obszarów zjawisk — umożliwia **korelację**.

Dla nauczyciela podręcznik jest **instrumentem, najważniejszem narzędziem pracy**, często, zwłaszcza w klasach łączonych — **zastępcą nauczyciela**. Dobry podręcznik informuje nauczyciela, jak rozwinąć dany punkt Programu — w jakim zakresie przedstawić dany materjał, jaką to osiągnąć metodą. I nie myślimy tu o podręcznikach-dodatkach dla nauczyciela, lecz o książkach dla ucznia. Dobry podręcznik w całem tego słowa znaczeniu jest podręcznikiem dobrym z punktu widzenia ucznia i z punktu widzenia nauczyciela. Te dwie grupy wartości nie zawsze muszą iść w parze, choć w wysokim stopniu korelują: moglibyśmy wymienić takie podręczniki, które pisane były wyłącznie z myślą o uczniu i odwrotnie. Dotychczasowe sposoby oceniania — zwłaszcza recenzje — uwzględniały tylko krytykę podręcznika z punktu widzenia dostosowania do ucznia. Podręcznikiem jako narzędziem pracy nauczyciela mniej albo wcale się nie zajmowano.

Mówiliśmy dotąd o roli podręcznika wogóle dlatego, że w szkole z nauką niełączoną można prowadzić dobrze klasę, mając mierny podręcznik — **w klasach łączonych znaczenie podręcznika jest większe.** Podręcznik dla klas łączonych musi posiadać wartości dodatkowe, dostosowane do specyficznych warunków pracy. Wysuwają się następujące ważne kwestje — dostosowanie podręcznika do:

1) psychiki dziecka wiejskiego i socjologji życia na wsi,
2) nauki cichej,
3) klas dwuletnich (III w szkole I stopnia, VI w szkole II stopnia) i klasy trzyletniej IV (w szkole I stopnia).

Rozważmy te sprawy po kolei. Badań z zakresu psychiki młodzieży wiejskiej w Polsce — niemal że nie posiadamy. Książka d-r Kuchty, która wywołała wiele sprzeciwów, opiera się nie na badaniach własnych, lecz na literaturze i to przedewszystkiem obcej. Zbiór charakterystyk pod redakcją d-r M. Librachowej nie ma charakteru ściśle naukowego, lecz opisowy, literacki. Mniej znane studjum J. Szelejewskiego także nie rości sobie pretensji do poziomu naukowego [1]). Brak ścisłych naukowych badań nie zwalnia jednak autorów pod-

---

[1]) Jan Szelejewski. Dziecko wiejskie. Str. 100. Księgarnia „Przyjaciela Szkoły" Poznań; d-r J. Kuchta. Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego; red. d-r M. Librachowa. Dziecko wsi polskiej.

ręczników od uwzględnienia specyficznych cech psychiki dziecka wiejskiego. Ogólne własności, różniące dzieci wiejskie np. od wielkomiejskich, dadzą się ustalić. Są one często odbiciem psychiki człowieka wsi — chłopa polskiego. Wiele przesłanek mogą nam dostarczyć studja socjologiczne nad chłopem polskim i środowiskiem wiejskiem. A tu mamy już dużo własnych naukowych, niezmiernie cennych prac, nie licząc dokumentów.

Nie wdając się dalej w te sprawy, postaramy się ustalić kilka cech bezspornych dziecka wiejskiego i kilka własności środowiska wiejskiego. Sprawy różnic etnograficznych poszczególnych ziem — nie sposób tu nawet postawić, — mimo że ma ona dla postulatu podręczników zróżnicowanych regjonalnie — duże znaczenie. Ankieta, którą w październiku r. ub. M. W. R. i O. P. wysłało do nauczycielstwa (w sprawie Programów dla szkół I i II stopnia), uwzględniała nastawienie na życie wsi i regjonów [2]). Do takich istotnych cech psychiki dziecka wiejskiego zaliczymy: 1) zdrowy system nerwowy, opanowanie, powolne tempo pracy (t. zw. ociężałość) ale równe, wytrwałe, 2) silny związek życia duchowego ze światem zjawisk przyrodniczych [3]), (pogodą, porami roku), 3) bogaty zasób doświadczeń (spostrzeżeń) z zakresu zjawisk nieożywionej i żywej przyrody, 4) skąpy ilościowo zakres słów, oraz jednostronna dziedzina słownictwa (związana z życiem przyrody), z przewagą terminów materjalnych, a ubóstwem terminów określających stosunki, pojęcia ogólne (z wyjątkiem pojęć religijnych, obyczajowych), 5) prosta składnia, konkretność stylu i obrazowość. Niechaj to narazie wystarczy.

Wnioski co do podręcznika same jasno się nasuwają: podręcznik winien odwoływać się do bogatych doświadczeń **przyrodniczych**; język podręcznika konkretny, obrazowy, **składnia** jasna, zwięzła, ze względu na ubogi zapas słów i brak terminów ogólnych, abstrakcyjnych — winien uwzględniać dużo materjału dla ćwiczeń słownikowych, dużo synonimów, zaopatrzonych w omówienie odcieni; dalej — **treść** czytanek, zagadnień arytmetycznych winna być wzięta z życia rodziny, wsi, zagrody, inwentarza; czasem dla wytworzenia szerszych horyzontów uwzględniać należałoby porównawczo różnice regjonalne: **wieś poleska, wołyńska, kujawska, góralska, poznańska, wileńska**, nie poto, by

---

[2]) W formie pytań: „Czy (materjał) uwzględnia w dostatecznym stopniu potrzeby życia praktycznego, a w szczególności gospodarczego wsi i małego miasta? Czy uwzględnienie różnic lokalnych i regjonalnych w doborze materjału jest dostateczne, ale też i nieprzesadne?" W projekcie jęz. polsk. czytamy: „Książki do nauki jęz. polsk., przeznaczone dla szkół całego obszaru Polski, nie mogą w dostatecznej mierze uwzględniać zróżnicowanego wiejskiego materjału środowiskowego i regjonalnego". Str. 68. Nauczyciel ma we własnym zakresie czerpać ten materjał ze środowiska.

[3]) Że projekty Programów uwzględniają własności psychiczne dziecka wiejskiego, dowodzi następujące zdanie z proj. jęz. polsk. str. 66. „Należy się liczyć z tem, że dziecko wiejskie, wstępujące do szkoły, przynosi dużo wiadomości o charakterze przyrodniczym i geograficznym".

dziecko czytało o swojej wsi (wszak ją zna) lecz, by poznało inne wsie polskie; w nauce geografji nastawienie na czas zjawisk, na rok, kalendarz, pogodę — w geografji państw innych nastawienie na wartości kulturalne, społeczne, gospodarcze wsi niemieckiej, duńskiej, rosyjskiej i t. p.; w czytankach w języku polskim — wyjątki z literatury o życiu wsi oraz wyjątki z dzieł autorów-chłopów wykształconych i samorodnych (Orkan, Prus, Orzeszkowa, Rejmont, Tetmajer, Jakób Wojciechowski i inni). Przy „podróżach" (do St. Zjednoczonych, Brazylji) — omówienie emigracji chłopskiej, w podręczniku do historji podkreślenie udziału chłopów w życiu Polski i t. p. Postulatów takich możnaby sformułować wiele. W podręczniku każdego przedmiotu da się zrealizować nastawienie na życie i kulturę Polski wiejskiej, Polski chłopskiej, rolniczej — bo takie właśnie pochylenie w podręcznikach dla szkół I i II stopnia winna mieć naczelna oś programowa „Polska i jej kultura".

Rozpatrzmy teraz kwestję drugą: dostosowanie podręcznika do nauki w klasach łączonych do nauki cichej.

Znaczna część — a być może, że większość — szkół I i II stopnia — to szkoły o klasach łączonych. Podręczniki dla tych szkół muszą rozwiązywać zagadnienie nauki cichej. Znaczy to, że mają obok materjału treściowego zawierać plany prac, ćwiczenia, polecenia, propozycje, instrukcje, sugestje, informacje i rady dla ucznia, związane z nauką cichą. Ponieważ odczytywanie tych planów, poleceń, instrukcyj i t. p. odbywać się będzie podczas nauki cichej, przy minimalnej pomocy nauczyciela, przeto — poraz drugi, ale ze względu odmiennego — język podręcznika, składnia, styl, dobór wyrazów i zwrotów ma dla osiągnięcia wyników decydujące znaczenie. Znaczenie języka w podręczniku dla szkół I i II stopnia zwłaszcza z nauką cichą urasta do kwadratu: raz — z powodu skąpego zasobu słów u dzieci wiejskich, powtóre — ze względu na samodzielne korzystanie podczas lekcji cichej. Jak to już na łamach naszego miesięcznika podniesiono [4]), z charakteru nauki cichej wynika większa więź między przedmiotami, a stąd już blisko do podręcznika dla kl. I, zawierającego dwa dotychczasowe oddzielne podręczniki do nauki czytania i arytmetyki — włączone w jeden syntetyczny. Prób takich u nas jeszcze nie czyniono. Ale czyniono inne, ciekawe i dla autorów podręczników dla szkół I i II stopnia instruktywne, bardzo bliskie charakterowi nauki cichej. Mam tu na myśli podręcznik H. Gnoińskiej i M. Librachowej: „Moja wieś. Przyroda i geografja dla III kl. szkoły powszechnej" [5]). Otóż podręcznik ten nie był pisany pod kątem widzenia szkół I i II stopnia, jest jednak najlepiej ze wszystkich dostosowany do samodzielnej pracy ucznia, do nauki cichej, która również, choć

---

[4]) ... „Zagadnienie podręcznika w klasach łączonych" Nr. 7 — 1934/5 r.

[5]) Państw. wyd. książek szkolnych. Warszawa — Lwów 1935 r.

w innych okolicznościach, ma zastosowanie w szkołach o klasach niełączonych. Autorki rozdzieliły swój podręcznik na dwie części: książka dla nauczyciela i zeszyt ucznia. Otóż ten właśnie zeszyt-podręcznik jest oryginalnym i ciekawym pomysłem. Autorki wyszły ze słusznego założenia, że typ książki szkolnej decyduje w pewien sposób o metodzie nauczania. Uczeń w zeszycie-podręczniku pracuje w myśl poleceń, pytań, planów pracy nad danym tematem, dorysowując, dopisując, zestawiając, wyliczając to, co wskazano. Spostrzegamy słabą stronę podręcznika-zeszytu, że może on być użyteczny tylko na rok (chyba, że uczeń, używając ołówka, w końcu roku wytarłby własną pracę). Jest to jednak wzgląd materjalny, nieistotny dla wartości dydaktycznych. A oto kilka wyrwanych na chybił-trafił przykładów. Rysunek krajobrazu, w pewnej stronie rysunku słońce, polecenie dorysowania cienia do drzew i przedmiotów oświetlonych. Istotą pracy nie jest narysowanie cienia (to środek), lecz ustalenie, gdzie ma być cień w stosunku do pozycji słońca. Inny przykład: rysunek chaty źle zbudowanej i rysunek chaty dobrze zbudowanej, przy złej czyta uczeń wady, przy dobrej ma wyszczególnić przez analogję zalety. Podobnie rysunki z trzema studniami: z żórawiem, z kołowrotem, drewniana, ocembrowana — ćwiczenie podobne. Innego rodzaju ćwiczenie: krótka czytanka o kozie, uczeń następnie ma wyliczyć — co koza je, co lubi, co jej szkodzi. Aczkolwiek do niektórych momentów tego wydawnictwa możnaby mieć pewne zastrzeżenia, trzeba przyznać, że autorki stworzyły podręcznik, nadający się do samodzielnej pracy ucznia podczas nauki cichej. Tego rodzaju podręcznik może być zastępcą nauczyciela, a o to także w nauce w klasach łączonych chodzi. Dodamy, kończąc rozważania o dostosowaniu podręczników do nauki cichej, że podręcznik dla szkół I i II stopnia powinien prowadzić także do prac poza zeszytem — przez ucznia dokonanych. Ma to ścisły związek z ograniczeniem nadmiernej pisaniny, na co projekty Programów kładą duży nacisk. Takiemi pracami, które podręcznik winien uczniowi podsuwać, byłyby niektóre tematy zajęć praktycznych, związane z arytmetyką i geometrją, zestawienia nazw swojskich, lokalnych na określenie pewnych narzędzi, sprzętów, zwierząt, naprz. w formie zestawionych nazw zwierząt znanych mieszkańcom wsi poleskiej i polecenie zebrania takich nazw w swojej wsi i t. p.

Rozważmy teraz kwestję ostatnią — dostosowanie podręcznika do klas dwu i trzyletnich. Łączy się to najzupełniej z cykliczną budową programu klas dwu i trzyletnich. Jak wiemy, cykliczność w niektórych przedmiotach jest zupełna, w innych częściowa. Dlaczego zastosowano cykliczny układ materjału? Ażeby przekonać chłopa i dziecko, że, choć siedzi ono dwa lub trzy lata w jednej klasie, to jednak uczy się czegoś nowego. W rezultacie ma to chronić przed ucieczką dzieci z klas dwu lub trzyletnich. Cykliczny układ materjału powoduje konsekwencje: tam, gdzie są dwa kursy A i B, muszą być dwa różne

podręczniki przemienne z roku na rok, tam, gdzie są trzy kursy A, B i C — trzy podręczniki przemienne z roku na rok w ciągu trzech lat. Projekt programu arytmetyki wyraźnie to stwierdza: „podręcznik — odpowiednio skonstruowany dla kursu A lub B klasy III, względnie dla kursu A, B lub C klasy IV" (str. 43). Inne projekty, aczkolwiek tak wyraźnie tego nie wypowiadają, zawierają tę samą konsekwencję. Projekty zalecają również, ażeby od czasu do czasu w klasach dwu i trzyletnich różnicować tematy dla dwóch grup: osobne tematy i ćwiczenia dla pierwszego rocznika, inne zaś — dla starszych roczników. Konsekwencją tego będzie, że starsze roczniki powinny zachować i mieć w szkole podręczniki z lat ubiegłych, bo z czegóż nauczyciel przy czterech kompletach w jednej klasie (np. dwa w kl. III i dwa w kl. IV) mógłby podać te tematy i ćwiczenia? Nasuwa się uwaga, jak trudną będzie organizacja pracy przy takich kompletach, jeżeli np. trzeci rocznik klasy IV będzie miał trzy podręczniki do arytmetyki, drugi rocznik — dwa, pierwszy — jeden, a nadto w klasie III pierwszy rocznik — jeden, drugi — dwa podręczniki. Pięć podręczników do arytmetyki w jednej sali szkolnej! A przecież inne przedmioty podobnie zmuszą ucznia do zachowania dawnych podręczników. Jest to obawa istotna — sądzę — czy tak pomyślana praca będzie realną? A jest i trudność druga, podniesiona w „Głosie naucz. maz." [6]) — wzgląd na kieszeń chłopa, wzgląd ekonomiczny. Wszak przy cykliczności częściowej, pewną część podręcznika z tą samą, stałą partją materjału musiałby uczeń nabywać trzy razy w kl. IV, a dwa razy w klasie III i VI. Możnaby utrącić tę wątpliwość argumentem, że chociaż będzie to ten sam materjał programowy, ale o innej — jak zalecają projekty — treści podręcznikowej. Tak, ale nie we wszystkich przedmiotach.

Nasuwają się trzy możliwości rozwiązania tej kwestji.

1. Co roku inny podręcznik — jak chcą projekty.
2. Jeden podręcznik dwuletni dla kl. III i VI, trzyletni dla kl. IV, zawierający dwa kursy A i B, lub trzy kursy A, B i C, z tem, że przy cykliczności częściowej wspólna część materjału wystąpiłaby raz, a poza nią roczne dodatki cykliczne materjału (dwa lub trzy).
3. W pierwszym roku uczeń nabywa podręcznik z częścią stałą, nieprzemienną materjału (S), oraz podręcznik dodatkowy z przypadającą różnicą cykliczną (np. A), w drugim roku podręcznik dodatkowy z następną różnicą cykliczną (np. B), w trzecim (dla kl. IV) roku podręcznik dodatkowy z ostatnią różnicą cykliczną (np. C).

Unaoczni to tabelka, ilustrująca zaopatrywanie się uczniów w podręczniki.

---

[6]) K. Staszewski „Projekty programów dla szkół powszechnych pierwszego stopnia" Nr. 2 — 1935 r.

Kl. IV. Urodzeni w roku:

1925	1926	1927	1928	1929
I rok S + A				
II rok B	I rok S + B			
III rok C	II rok C	I rok S + C		
	III rok A	II rok A	I rok S + A	i t. d.
		III rok B	II rok B	I rok S + B

Z tabelki widać jedną interesującą okoliczność, że przy wprowadzeniu podręczników wydanych na podstawie programów dla szkół I stopnia, dopiero za dwa lata wystąpią różnice w materjale. Która z tych trzech możliwości jest najlepsza? Skłonny jestem — z pewną ostrożnością — przychylić się do trzeciej, która jest kompromisową możliwością: częściowo zmniejsza wydatek, a równocześnie daje z roku na rok nowy dodatkowy podręcznik. Nie będziemy tutaj rozstrzygać, chcemy tylko podnieść trzy względy, decydujące o wyborze tej czy innej możliwości: wzgląd ekonomiczny, wzgląd na podniecenie zainteresowania uczniów nowym podręcznikiem, oraz wzgląd na organizowanie pracy, na różnicowanie ćwiczeń dla różnych roczników. Odczuwamy, że ciężar gatunkowy każdego kryterjum jest inny.

* * *

W tej chwili wre praca nad podręcznikami dla szkół I i II stopnia. Prawdopodobnie Programy wejdą w życie z nowym rokiem szkolnym. Zjawią się zatem i nowe podręczniki. Zła byłaby to droga, gdyby autorzy podręczników dla szkół trzeciego stopnia „dostosowywali" swe dziełka do programów szkół stopni niższych. Dla tych ostatnich należy opracować nowy typ podręcznika, bo — jak widzieliśmy — pojawiają się tu nowe okoliczności: nastawienie na kulturę i życie wsi oraz psychikę dziecka wiejskiego, związanie podręcznika z nauką cichą, dostosowanie do cyklicznego układu materjału dla klas dwu i trzyletnich.

Nauczyciel szkół I i II stopnia oczekuje tych podręczników z ogromnem zaciekawieniem i nadzieją.

S. Racinowski

ĆWICZENIA CIELESNE W SZKOLE POWSZECHNEJ I-GO STOPNIA

(dok.)

Ćwiczenia gimnastyczne:

1. Ćwiczenia porządkowe: Zbiórka w dwurzędzie. Równanie. Krycie. Tworzenie szachowej kolumny ćwiczebnej przez rozluźnienie czwórek.

2. Ćwiczenia kształtujące: a) Kończyn: Samolot w locie waży się na skrzydłach — ramiona do boku, nogi naśladują turkot. Wybuch ognia — z przysiadu wyprost nóg i rzut ramion w pion. Rakieta.

b) Ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie strzałkowej: W postawie leżąc tyłem chwyt za pięty. W leżeniu tyłem szybkie wznosy i opusty nóg. W leżeniu tyłem wyrzucanie kolejne nóg do góry, uchwyt za palce stóp naprzemian-nóż. W leżeniu przodem przeczenie głową. W leżeniu przodem aniołki i djabełki. W siadzie klęcznym ukłon japoński. Kopanie ziemi. Heblowanie drzewa. Koci grzbiet. W leżeniu przodem lot ptaków. W leżeniu przodem ruchy pływackie rąk i nóg. W siadzie skrzyżnym chwianie się kwiatów na wietrze wprzód i wtył.

c) Ćwiczenia w płaszczyźnie poprzecznej: Lepienie i rzuty śnieżek (w siadzie klęcznym skłony i skręty — ruchy naśladowcze). W postawie klęcznej (siad na piętach) skręty tułowia z zamachem rąk. W siadzie skrzyżnym jazda kajakiem (ruchy naśladowcze).

d) Ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie czołowej: W siadzie skrzyżnym dzwony małe i duże. W siadzie płaskim rozkrocznym łódź chwieje się na falach. W postawie klęcznej rozkrocznej skłony wbok z ramionami do boku. W siadzie skulnym z uchwytem za kolana Wańka — wstańka.

e) Ćwiczenia szyi: Ruchy potakiwania i przeczenia głową. Krążenie głowy wlewo (wprawo) z odmachem ręki lewej (prawej) ze skurczu poziomego rąk.

3. Ćwiczenia koordynacyjne: Stójka bociania. W postawie równoważnej wspięcie na palce. W postawie jednonóż podnoszenie kamyka z ziemi. Zdejmowanie i wkładanie obuwia z lewej nogi stojąc na prawej i odwrotnie. Przejście po nakreślonej linji krokiem równoważnym.

4. Ćwiczenia stosowane: Wejście na drabinę, drzewo, parkan. Łatwe półzwisy na prymitywnych przyrządach. Mocowanie się dwójkami. Kto silniejszy? Kto kogo położy? Chód z przybiciem na cztery. Chód z klaskaniem i liczeniem. Skoki przez rów. Marsz ze śpiewem.

III.

SCHEMATY OSNÓW

A. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3 Zabawa bieżna. 4. Zabawa rzutna. 5. Zabawa skoczna.

B. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3. Zabawa na czworakach. 4. Zabawa bieżna. 5. Zabawa rzutna.

C. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3 Ćwiczenie kształtujące tułowia. 4. Zabawa rzutna. 5. Zabawa bieżna.

D. 1. Ćwiczenie porządkowe. 2. Zabawa bieżna. 3. Zabawa ze śpiewem. 4. Zabawa rzutna. 5. Marsz ze śpiewem.

E. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa na czworakach. 3. Zabawa bieżna. 4. Zabawa rzutna. 5. Zabawa bieżna.

F. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3. Zabawa rzutna. 4. Zabawa bieżna. 5. Zabawa ze śpiewem.

G. 1. Zabawa bieżna. 2. Zabawa ze śpiewem. 3. Ćwiczenie kształtujące kończyn. 4. Zabawa skoczna. 5. Marsz ze śpiewem.

H. 1. Pląs. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3. Zabawa skoczna. 4. Zabawa bieżna. 5. Pląs.

I. 1. Zabawa ze śpiewem. 2. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 3. Ćwiczenie kształtujące tułowia. 4. Zabawa rzutna. 5. Ćwiczenie równoważne. 6. Zabawa bieżna. 7. Zabawa skoczna. 8. Ćwiczenie stosowane (chód). 9. Zabawa ze śpiewem.

J. 1. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 2. Zabawa ze śpiewem. 3. Zabawa bieżna. 4. Zabawa rzutna. 5. Ćwiczenie kształtujące tułowia. 6. Zabawa bieżna. 7. Zabawa skoczna. 8. Zabawa bieżna. 9. Marsz ze śpiewem.

K. 1. Zabawa bieżna. 2. Zabawa rzutna. 3. Zabawa rzutna z podbijaniem. 4. Gra rzutna z podbijaniem. 5. Marsz ze śpiewem.

L. 1. Zabawa bieżna. 2. Zabawa rzutna. 3. Gra rzutna drużynowa. 4. Marsz ze śpiewem.

Ł. 1. Pląs. 2. Zabawa bieżna. 3. Ćwiczenie kształtujące tułowia. 4. Ćwiczenie koordynacyjne. 5. Zabawa rzutna. 6. Zabawa bieżna. 7. Zabawa skoczna. 8. Zabawa ze śpiewem. 9. Marsz krokiem tanecznym.

M. 1. Zabawa orjentacyjno-porządkowa. 2. Pląs. 3. Zabawa rzutna. 4. Ćwiczenie koordynacyjne. 5. Zabawa skoczna. 6. Gra rzutna. 7. Pląs.

N. 1. Marsz ze śpiewem. 2. Ćwiczenie porządkowe. 3. Powitanie. 4. Ćwiczenia kształtujące tułowia w płaszczyźnie strzałkowej. 5. Ćwiczenie tułowia w płaszczyźnie czołowej. 6. Ćwiczenie kształtujące szyi. 7. Ćwiczenie koordynacyjne. 8. Ćwiczenie kształtujące kończyn. 9. Ćwiczenie stosowane w zwisie. 10. Ćwiczenie stosowane (chód).

O. 1. Marsz ze śpiewem. 2. Ćwiczenie porządkowe. 3. Ćwiczenie kształtujące tułowia. 4. Ćwiczenia równoważne. 5. Ćwiczenie porządkowe. 6. Ćwiczenie stosowane (skok). 7. Ćwiczenie kształtujące kończyn. 8. Zabawa ze śpiewem. 9. Ćwiczenie stosowane (chód).

Schematy od A do H dadzą się zastosować na lekcjach półgodzinnych, schematy od I do M — na lekcjach godzinnych. Schematy N i O służą dziesięciominutowym ćwiczeniom codziennym. Schematy H i M nadają się dla dziewcząt, K i L — dla chłopców. Nauczyciel może zależnie od warunków, w jakich pracuje, układać osnowy lekcyjne według własnych schematów, lepiej dostosowanych do miejscowych warunków.

IV.

PRZYKŁADY OSNÓW LEKCYJNYCH DLA SZKOŁY O 1-YM NAUCZ.

Klasa pierwsza i druga.

Lekcja półgodzinna: 1. Ciuciubabka. 2. Do chorągiewek. 3. Król i jego dzieci. 4. Rzucanie woreczków wgórę i łapanie oburącz. 5. Skoki wróbelków.

Inna lekcja półgodzinna: 1. Kot i myszka. 2. Zbiórka kolorami. 3. Bieganie jak zajączki. 4. Król i jego dzieci. 5. Rzucanie woreczków do siebie w dwójkach i łapanie oburącz.

Lekcja godzinna: 1. Ciuciubabka. 2. Do chorągiewek. 3. Domy i chałupki. 4. Rzucanie woreczków do siebie w dwójkach i łapanie oburącz. 5. Bociania stójka. 6. Król i jego dzieci. 7. Skoki żabek. 8. Chodzenie jak kogut chodzi. 9. Kot i myszka.

Klasa trzecia i czwarta.

Lekcja półgodzinna: 1. Ojciec Wirgiljusz. 2. Dzień i noc. 3. Z przysiadu podpartego skok do postawy stojącej z wymachem ramion wpion. 4. Rzuty woreczków do celu. 5. Bieg łańcuchowy.

Inna lekcja półgodzinna: 1. Zbiórka w dwurzędzie biegiem. 2. Murzyn (Czarny lud). 3. Młyn. 4. Rzuty woreczków do celu, potem bieg łańcuchowy — dla młodszych; We dwa ognie — dla starszych. 5. Marsz ze śpiewem.

Lekcja godzinna: 1. Dzień i noc. 2. Ojciec Wirgiljusz. 3. Bieg łańcuchowy. 4. Podrywka rzucana. 5. Koci grzbiet. 6. Tam i zpowrotem. 7. Szczur. 8. Wyścig dwójek. 9. Marsz ze śpiewem.

Inna lekcja godzinna: 1. Bieg łańcuchowy. 2. Wybijanka w kole. 3. Podział na grupy I, II, III i IV.

I. 4. Kampa. 5. Kucie. 6. Kwadrant.
II. 4. We dwa ognie. 5. — 6. —
III. 4. Siatkówka. 5. Serso. 6. —
IV. 4. Podrywka rzucana. 5. Rzuty woreczkami do celu. 6. Zabawy ze skakanką.
7. Marsz ze śpiewem.

V.

PRZYKŁADY OSNÓW LEKCYJNYCH DLA SZKOŁY O 2-CH NAUCZ.

Klasa pierwsza.

Lekcja półgodzinna: 1. Ptaszek. 2. Bieganie jak zajączki (kicanie). 3. Biegi w gromadce. 4. Rzucanie woreczków wgórę i łapanie oburącz. 5. Król i jego dzieci.
Lekcja godzinna. 1. Kot i myszka. 2. Do chorągiewek. 3. Drzewa i grzybki. 4. Bociania stójka. 5. Rzucanie woreczków wgórę i łapanie oburącz. 6. Skoki żabek. 7. Król i jego dzieci. 8. Chodzenie jak kogut chodzi. 9. Ciuciubabka.

Klasa druga.

Lekcja półgodzinna: 1. Jawor. 2. Do chorągiewek. 3. Rzucanie woreczków do siebie w dwójkach i łapanie oburącz z klaśnięciem w międzyczasie. 4. Tam i zpowrotem. 5. Pociąg.
Lekcja godzinna: 1. Królewna. 2. Murzyn (albo Czarny lud). 3. Zbieranie żołędzi. 4. Rysowanie nogą figur na piasku. 5. Rzucanie woreczków do siebie w dwójkach i łapanie oburącz z klaśnięciem w międzyczasie. 6. Berek zwykły. 7. Chód kruka. 8. Jawor. 9. Chód zwykły z klaskaniem.

Klasa trzecia i czwarta.

Chłopcy. Osnowa I: 1. Tam i zpowrotem. 2. Ojciec Wirgiljusz. 3. Wybuch ognia. 4. We dwa ognie. 5. Marsz ze śpiewem.
Osnowa II: 1. Młyn. 2. Berek zwykły. 3. Podrywka rzucana. 4. Szczur. 5. Marsz równoważny po linji narysowanej. 6. Podział na grupy A i B. A. 7. Wybijany w kole. 8. We dwa ognie. B. 7. Kampa. 8. Kucie. 9. Marsz ze śpiewem.

Dziewczęta. Osnowa I: 1. Karuzela. 2. Labirynt. 3. Zabawa ze skakankami. 4. Murzyn (Czarny lud). 5. Szewczyk. 6. Marsz łatwym krokiem tanecznym.
Osnowa II: 1. Dzień i noc. 2. Chinka. 3. Rzucanie piłeczek wgórę i łapanie jednorącz — w międzyczasie 2 klaśnięcia. 4. Marsz równoważny w rytmie nuconej piosenki. 5. Podział na grupy: A (starsze) i B (młodsze).
A. 6. Skakanki. 7. Siatkówka.
B. 6. Klasy. 7. Serso.
8. Karuzela.

VI.

DZIESIĘCIOMINUTOWE ĆWICZENIA CODZIENNE

(Przykłady osnów na listopad dla szkół o jednym i o dwóch nauczycielach)

Osnowa I: 1. Marsz ze śpiewem. 2. Rozsypka. 3. Kto najwyższy, kto najniższy? (Karły i olbrzymy). 4. Kto dłużej ustoi na jednej nodze? (zmiana!).

5. Kto ciszej zbliży się do nauczyciela? 6. Zbiórka w kole. 7. Podskoki w miejscu z wymachem ramion wprzód i wtył. 8. Zwrot wprawo. 9. Loty ptaków dużych i małych w miejscu, potem w biegu. 10. Ojciec Wirgiljusz. 11. Marsz z klaskaniem.

Osnowa II: 1. Marsz ze śpiewem. 2. Utworzenie szachowej kolumny ćwiczebnej przez rozluźnienie kolumny czwórkowej. 3. Powitanie. 4. Z przysiadu podpartego skok do postawy stojącej rozkrocznej i powrót do przysiadu (4 razy). 5. Kopanie ziemi. 6. W siadzie skulnym Wańka — wstańka. 7. Tak! Nie! W postawie stojącej skłony i zwroty głowy. 8. Zdejmowanie obuwia z lewej nogi, stojąc na prawej i odwrotnie. 9. Rakieta. 10. Mocowanie się dwójkami. 11. Chód zwykły z klaskaniem i liczeniem do czterech.

Uwaga: Jako ćwiczenia śródlekcyjne nadają się wszystkie ćwiczenia kształtujące, zawarte w II-ej części niniejszego artykułu.

Kazimierz Koniuszewski

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

ĆWICZENIA NA ZAPAMIĘTANIE DAT I NAZW HISTORYCZNYCH.

Nowy program nauki historji dla szkół powszechnych I stopnia ustalił ściśle ilość dat w każdym kursie: 9 w kursie A, 12 w kursie B i 9 w kursie C. Są to daty:

a) występujące tylko raz jeden: 966, 1000, 1025, 1370, 1410, 1413, 1683, 1772, 3.V.1791, 1807, 1848, 6.VIII.1914, 1920, 1926;

b) powtarzające się w dwóch kursach: 1572, 1795, 1830/31;

c) powtarzające się w trzech kursach: 1863, 11.XI.1918, 1935.

Odegrywają one rolę „słupów orjentacyjnych", t. zn. uczeń poznane fakty historyczne grupuje pomiędzy temi datami, przyswajając jedynie kolejność następstwa wydarzeń dziejowych (hist. — 1—11).

Ograniczając ilość dat, program położył natomiast większy nacisk na ich staranniejszy dobór. Łatwość i trwałość zapamiętania zależy od ilości skojarzeń i częstości powtarzań. W tym celu organizujemy odpowiednie ćwiczenia:

1. Wypisujemy wybrane daty na tablicy lub podajemy na uprzednio przygotowanych karteczkach i polecamy dodać do każdej daty nazwiska, nazwy lub inne fakty historyczne, odnoszące się do danych dat.

Budowa Państwa Polskiego		
966	Mieczysław I	Chrzest Polski
1000	Św. Wojciech	Zjazd Gniezn.
1025	B. Chrobry	Śmierć
1138	B. Krzywousty	Testament

Przyjaźń polsko-litewska		
1386	Wilno	Chrzest Litwy
1410	Grunwald	Bitwa
1413	Horodło	Unja
1569	Lublin	Unja

2. Polecamy wstawić ważniejsze wydarzenia dziejowe między podane daty względnie połączyć kilka dat szeregiem konkretnych szczegółów, potrzebnych dla stworzenia jakiegoś obrazu. Opierając się na podziale całego materjału historji w klasie IV-ej (kurs A) na sześć okresów, możnaby dla każdego okresu ustalić następujące ćwiczenia przykładowe:

966	Budowa P. P.	1370
....	....	
....	....	
....	....	

1492	Złoty wiek w Polsce	1572
....	....	
....	....	
....	....	

W każdym kursie klasy VI uczniowie winni sobie wyraźnie uświadomić, że wydarzenia dziejowe, poznawane przez nich, rozgrywają się na przestrzeni ostatnich 200 lat (hist. — II—13). Chcąc uczynić zadość wskazaniom programowym możemy ćwiczenie nieco zmodyfikować, polecając uczniom powiązać szereg dat lub wydarzeń na przestrzeni poszczególnych wieków, jak naprzykład:

1700	Wiek XVIII	1800
....	....	
....	....	
....	....	

1800	Wiek XIX	1900
....	....	
....	....	
....	....	

3. Na szczeblu drugim posiłkujemy się również datami, „starannie wybranemi, ustawionemi jak słupy orjentacyjne dla konstrukcji chronologicznej" (hist. — 1—24). Jako środek mnemotechniczny, t. j. pomagający uczniowi w zapamiętaniu pewnych dat lub nazwisk, stosować możemy tablice chronologiczne. Przytem daty i nazwiska muszą być układane według pewnego logicznego związku i pod warunkiem, że nie będą „podawane" uczniowi w formie gotowej, ale będą zdobywane samodzielnie w miarę poznawania nowego materjału naukowego. Dla uwydatnienia treści historycznej tablice mogą być zaopatrzone w tytuły, względnie w odpowiednie symbole orjentacyjne. Oto

naprzykład daty, odnoszące się do walk o niepodległość Państwa Polskiego, względnie — do rozwoju potęgi Państwa Polskiego dadzą następujące układy:

Walki o niepodległość P. P.		Rozwój potęgi P. P.	
1830	1914	966	1410
1863	1918	1025	1572
1905	1920	1370	1683

Zestawienia tego rodzaju mogą obejmować nietylko zespół dat, lecz również zespół postaci, zespół miejscowości a nawet zespoły wszelkich przejawów dziejowych, związanych z historją handlu, przemysłu, rzemiosła, zabytków, wynalazków i t. p. Przy wszelkich tego rodzaju połączeniach istotną rolę odgrywają związki, zachodzące pomiędzy przeszłością a współczesnością. Uczeń ma możność zastanowić się nad tem, dlaczego naprzykład postać Marszałka Józefa Piłsudskiego łączy się z postacią Batorego (uniwersytet wileński) lub z dniem Chrobrego i Sobieskiego, utrwalić pewien proces dziejowy całościowo względnie uzupełnić brakujące ogniwa odpowiednią treścią historyczną. Możnaby tu jeszcze dopatrzeć się zagadnienia, znanego w dydaktyce historji pod nazwą aktualizacji. Wprawdzie aktualizacja, oparta jedynie na połączeniu samych dat czy nazwisk byłaby zbyt powierzchowna, niepełna. Dlatego też wymienione ćwiczenia stanowić winny raczej punkt wyjścia dla lekcyj-powtórek względnie dla zamknięcia jakiegoś dłuższego cyklu lekcyj historji. Każda wogóle lekcja powtórzenia sprawia nauczycielowi niemałe kłopoty, gdy usiłuje wywołać u dzieci wtórne zainteresowanie znanemi im faktami naukowemi. Tembardziej odnosi się to do powtarzań w historji. Powtarzanie w historji to przedewszystkiem wiązanie pojedyńczych, oderwanych faktów gospodarczych, społecznych, politycznych, — łączenie wybitnych jednostek z temi faktami. Opieranie zatem powtórzeń na powyższych tabelkach i zestawieniach, jest jednym z lepszych czynników dydaktycznych, który umożliwia uzmysłowienie, utrwalenie, zapamiętanie tych wiązań syntetycznie. Zmuszając ucznia do zajęcia postawy aktywnej ukazują jednocześnie związek przyczynowo-skutkowy w pewnym syntetycznym „rzucie oka" na dłuższy okres dziejowy. Tworzenie takich tabelek i szeregów, niezależnie od ich wartości mnemotechnicznych, znajduje pozatem swe uzasadnienie w nowszej psychologji umysłowości ucznia (ujmowanie świata strukturalne), jak i w dydaktyce szkoły pracy (daje duże pole do osobistej pomysłowości i samodzielnej pracy ucznia zwłaszcza na godzinach nauki cichej).

Trochę wysiłku ręcznego i pomysłowości, a zestawienia tabelkowe dadzą się także z pożytkiem wyzyskać jako „loteryjki" historyczne. Literatura dydaktycz-

na ostatnich czasów coraz więcej miejsca poświęca różnym „grom" i „zabawom" naukowym. Wszak stosujemy już w pracy szkolnej loteryjki ortograficzne, arytmetyczne, geograficzne, przyrodnicze. Dlaczegóżby nie pomyśleć analogicznie nad stworzeniem loteryjek historycznych, w którychby daty, nazwy i nazwiska stanowiły główny element składowy.

Podane przykłady ćwiczeń możemy urozmaicać, polecając jednym uczniom lub grupom zestawiać daty, nazwy miejscowości lub nazwiska, innym zaś — treść historyczną z danemi datami związaną. Samokontrola wykonanych ćwiczeń a może nawet i samopoprawianie prac przy pomocy zawczasu odbitych na powielaczu wyjaśnień i kartek kontrolnych (testów) znajdą tu szerokie zastosowanie w wypadku uwzględnienia nauki cichej.

Mimo wyraźnego zastrzeżenia programu, że nie należy przeciążać materjału historycznego nadmiarem imion, nazwisk, nazw i dat, program pozwala, poza imionami własnemi, wskazanemi wyraźnie w programie, wprowadzić dodatkowo jeszcze nazwy i nazwiska, „które kojarzą się ściśle z poznawanemi wydarzeniami dziejowemi i z któremi można połączyć szereg konkretnych szczegółów, potrzebnych dla stworzenia pełnego obrazu". W tym względzie tylko należałoby nieco zróżniczkować materjał ćwiczeń w zależności od poszczególnych regjonów Państwa, względnie środowisk szkolnych.

Może powstać wreszcie pytanie, czem się tłumaczy, że układy tabelkowe przyczyniają się do prędszego i dokładniejszego zapamiętania ich treści rzeczowej. Wynika to z ogólnej właściwości naszej pamięci, co wyjaśni najlepiej doświadczenie następujące. Próbujemy wyuczyć się szereg liczb, dat, nazw i t. p., wypisanych raz obok siebie jakkolwiek (np. daty w kursie B: 1025, 1572, 1683, 1772, 1791, 1795, 1807, 1830, 1863, 1914, 1918, 1935) i następnie ułożonych w pewnym układzie graficznym, np.:

1025	1772	1807	1914
1572	1791	1830	1918
1683	1795	1863	1935

Po kilku próbach przekonamy się niezawodnie, że zapamiętanie elementów usystematyzowanych jest znacznie łatwiejsze i o wiele prędsze niż zapamiętanie tychże rozproszonych bezładnie. Pamiętać tylko musimy, iż systematyzacji podlegać mogą jedynie elementy (cechy, fakty, zjawiska i t. p.) jednorodne, t. zn. należące do tej samej dziedziny, zakresu, rzędu i t. p. Stosowanie zatem ćwiczeń porządkujących materjał naukowy dla celów mnemonicznych powinno znaleźć swój właściwy wyraz zwłaszcza w klasach, dysponujących większą ilością godzin nauki cichej.

Na marginesie pragnę dodać, że techniczne wykonanie tabelek nie nastręcza

specjalnych trudności. Potrzebne do powyższych ćwiczeń druki, kartki i t. p. można wykonać w szkole masowo. W tym celu piszemy lub drukujemy ręcznie odpowiednie układy tabelkowe atramentem hektograficznym i następnie powielamy dowolną ilość egzemplarzy na masie hektograficznej. Można też pisać na maszynie przez kalkę hektograficzną i potem powielać na hektografie. O szczególnej roli hektografu jako pomocy naukowej, ułatwiającej unowocześnianie metod pracy w szkołach stopnia pierwszego pisał w roku ubiegłym Wł. Woźnicki [1]).

Literatura pomocnicza:

D-r J. Dutkiewicz — Dydaktyka historji. „Encyklopedja Wychowania" Tom II. Zeszyt 6. Wyd. „Naszej Księgarni" 1935. Str. 382 i następne.

H. Pohoska — Historja w szkole powszechnej. Wyd. M. Arcta. 1933. Str. 130—133.

Kazimierz Greb

NAUKA CICHA W ARYTMETYCE Z GEOMETRJĄ

Pozornie najłatwiej zorganizować naukę cichą na lekcjach arytmetyki z geometrją: daje się zadanie albo przykłady rachunkowe i dzieci się biedzą nad rozwiązywaniem. W rzeczywistości przecież rzecz nie jest tak prosta. Sedno trudności tkwi w sposobie kontroli pracy podczas nauki cichej, w sposobie sprawdzenia i omówienia wyników, w zabezpieczeniu przed szkodliwą mechanizacją oraz analogją, wreszcie w dostosowaniu tematu do przeciętnego ucznia i do przeciętnego tempa pracy. Jeżeli choć jeden z tych momentów zostanie zaniechany, wartość pracy staje się wątpliwa.

Kontrola, sprawdzenie i omówienie wyników przy pracy cichej w arytmetyce z geometrją są nieodzowne. Nauczyciele-praktycy znają różne metody kontroli i sprawdzania wyników. Jedną z nich jest następująca: „wyrywamy" ucznia, który, zdaniem naszem, nie powinien mieć wiele błędów, i polecamy mu czytać wyniki. Pada pytanie: kto ma tak samo? kto inaczej? Jest to metoda błyskawiczna, ale walorów kształcących nie posiada. Oczywiście, że dla orjentacji w postępach uczniów należy i ją stosować.

Inna, dłuższa, polega na podaniu uczniowi sposobów sprawdzania działań i rozwiązań zagadnienia. Ta metoda zabiera więcej czasu, ale jest bardziej kształcąca, bo w rezultacie prowadzi ucznia do całkowitej pewności w ocenieniu wyników.

---

[1]) Wł. Woźnicki — Hektograf (szapirograf) jako pomoc naukowa. „Praca w Klasach Łączonych". Rok 1934/35. Str. 60 — 62. Artykuł omawia sposób wykonania, zastosowania i konserwację hektografu.

Trzecia metoda — to wzajemne sprawdzenie wyników przez uczniów. Jeżeli nie psuje karności w klasie, można ją również stosować.

Były to sposoby sprawdzenia wyników. Jakie są sposoby kontroli pracy uczniów podczas nauki cichej? Wielu stosuje przechadzanie się... między rzędami ławek, co ma pobudzać do pracy, a utrącać lenistwo. Oczywiście, że uczeń w tej sytuacji czasem tylko udaje, że pracuje. Program przewiduje, że podczas nauki cichej, należy na moment przerwać lekcję głośną, dając odpowiednią krótką pracę — i zająć się klasą, pracującą cicho. Co w tak krótkim momencie da się wykonać? Jedno trafne pytanie, jedno krótkie wyjaśnienie poruszy ucznia, który natrafił na jakąś przeszkodę i jeszcze rozwiązywać przykładu nie zaczął. Jeden rzut oka na zeszyty i kilka instruktywnych uwag — rozjaśni, pobudzi, zachęci, ustrzeże od błędu. Czasem, przy odpowiedniej sytuacji, można polecić jednemu uczniowi naszkicować lub przepisać na tablicy właściwy sposób rozwiązania, podejście lub chwyt arytmetyczny. Nie czekając aż skończy, przechodzimy do nauki głośnej z drugą klasą, oszczędzając kilka minut czasu. Zamiast naszej pomocy, notatka ucznia na tablicy skieruje myśl uczniów cicho pracujących na właściwą drogę.

Zabezpieczenie przed szkodliwą mechanizacją i analogją osiągniemy przez właściwy dobór tematów. Jeżeli to są przykłady, musi być w nich pewien moment atrakcyjności (o czem później), jeżeli zadania, pewne, choć drobne, różnice konstrukcyjne niechaj zmuszają za każdym razem do nowego wysiłku myślowego. Długie „słupki", szereg zadań o identycznej budowie — prowadzą do bezmyślnych czynności.

Dostosowanie tematu do „przeciętnego" ucznia może być powodem dyskusji. Zwolennicy skrajnej indywidualizacji zażądają zróżnicowania tematów co do trudności, pragnąc klasę podzielić na kilka grup. Jeżeli potrafią przy takiem zróżnicowaniu sprawdzić szybko wyniki, możemy im pogratulować. „Przeciętny" nauczyciel jest zwolennikiem „równego frontu" i stopień trudności tematu na lekcję cichą dostosowuje do „przeciętnego" ucznia. Wysuwa się tu jednak kwestja, ściśle z poprzednią związana, a mianowicie „przeciętne tempo pracy ucznia". Wszyscy się na to zgodzimy, że nie można pozostawić bez opieki tych uczniów, którzy wcześniej pracę wykonali. Zauważmy, że nie muszą to być koniecznie najzdolniejsi. Jeżeli jesteśmy pewni, że mają wyniki dobre, można dać im dodatkową pracę. Lepiej jednak postąpimy, wyznaczając przed lekcją cichą pewne minimum ilości oraz pewną ilość dodatkową dla zaawansowanych lub szybciej pracujących. W ten sposób i postulatowi indywidualizacji częściowo uczynimy zadość i sprawdzimy wyniki pracy bez dodatkowego wysiłku i czasu. Inni mają zdanie odmienne, np. [1]: „Materjał

---

[1]) „Przyjaciel Szkoły" Nr. 14, 1935 r. St. Brodecki — Sposoby prowadzenia zajęć cichych w kl. I i II w oddziałach połączonych.

należy tak dobierać, by dzieci miały możność wyboru trudniejszego czy też łatwiejszego tematu, np. przy zajęciach cichych z zakresu języka polskiego, arytmetyki i t. d. damy dzieciom dwa czy trzy tematy do wyboru, co pozwoli na uwzględnienie tak uzdolnień, jak i zainteresowań dzieci". Byłoby to piękne, gdyby autor podał, jak sprawdza wyniki pracy. Dodamy, że projekty Programów dla szkół I i II stopnia przewidują takie różnicowanie tematów, ale tylko w trzyletniej klasie IV szkół I stopnia i dwuletniej kl. VI szkół II stopnia. Ciekawe uwagi w sprawie stopnia trudności tematów podaje projekt programu dla szkół II stopnia: „zaleca się dawać na godziny ciche tylko takie typy zadań, jakie już były przerabiane w czasie nauki głośnej, ewentualnie — z niewielkiemi zmianami, które nie powodują znacznego utrudnienia zadania" (str. 29). Gdyby nie wstawka: „ewentualnie — z niewielkiemi zmianami" — nie godziłbym się na to stanowisko, gdyż, jak już zaznaczyłem, prowadziłoby to do bezmyślności. Niewielkie zmiany należy zatem uważać nie za „ewentualne", lecz za konieczne.

A teraz przejdźmy do form pracy cichej na lekcjach arytmetyki z geometrją. Takich form będziemy mieli cztery. 1) rozwiązywanie zagadnień arytmetycznych, 2) kreślenia geometryczne, 3) przygotowanie nowej lekcji lub powtórzenie starej na podstawie podręcznika, 4) rysunki i zajęcia praktyczne, zawierające materjał arytmetyczny lub geometryczny.

Omówimy krótko te cztery zasadnicze formy.

1. Rozwiązywanie zagadnień arytmetycznych rozpada się na trzy części: a) rozwiązywanie zadań z treścią słowną z podręcznika, b) rozwiązywanie zagadnień arytmetycznych, wyłonionych w klasie, c) rozwiązywanie t. zw. przykładów rachunkowych, bądź z podręcznika, bądź ułożonych przez nauczyciela. Rozróżniliśmy tu zadanie od zagadnienia. Pierwsze jest problemem gotowym, statycznym, utworzonym przez autora podręcznika lub nauczyciela, drugie — problemem przez ucznia postawionym na lekcji głośnej, problemem dynamicznym, własnym, zrodzonym w aktualnej sytuacji życiowej w szkole lub w domu. Projekty programów dodają w tej sprawie ważką uwagę: „przystępując do pracy uczniowie nie przepisują tekstu zadania, ale odrazu zabierają się do jego rozwiązania. (Natomiast w pracach domowych przepisywanie tekstu zadania jest wskazane)" (str. 42).

W sprawie t. zw. przykładów rachunkowych wypowiedziałem się w „Parametrze" [2]). Mają one zawierać ideę związków funkcjonalnych, która prowadzi do wykrywania zależności między elementami działania, a jego wynikiem (np. zależność sumy od składników, ilorazu od dzielnej i dzielnika i t. p.). Kilka szeregów przykładów rzecz wyjaśni.

---

[2]) Racinowski S. Kilka uwag o t. zw. przykładach rachunkowych. Parametr Nr. 3, 1930 r.

a) $30 + 40 = 70$	b) $25 + 35 = 60$	c) $100 + 21 = 121$
$35 + 40 = 75$	$20 + 30 = 50$	$90 + 31 = 121$
$39 + 40 = 79$	$30 + 40 = 70$	$110 + 11 = 121$

Podobnie w odejmowaniu:

a) $65 - 20 = 45$	b) $32 - 3 = 29$	c) $45 - 19 = 26$	d) $150 - 40 = 110$
$55 - 20 = 35$	$32 - 5 = 27$	$55 - 29 = 26$	$160 - 30 = 130$
$75 - 20 = 55$	$32 - 2 = 30$	$35 - 9 = 26$	$140 - 50 = 90$

W mnożeniu:

a) $25 \times 3 = 75$	b) $35 \times 2 = 70$	c) $3 \times 6 = 18$
$26 \times 3 = 78$	$17^1/_2 \times 4 = 70$	$30 \times 6 = 180$
$24 \times 3 = 72$	$140 \times {}^1/_2 = 70$	$30 \times 60 = 1800$

W dzieleniu:

a) $300 : 4 = 75$	b) $200 : 2 = 100$	c) $4 : {}^1/_2 = 8$
$320 : 4 = 80$	$200 : 3 = 66^2/_3$	$8 : 1 = 8$
$360 : 4 = 90$	$200 : 4 = 50$	$2 : {}^1/_4 = 8$

Bystrzejsze przypatrzenie się tym przykładom unaoczni wewnętrzną ich tendencję, która intryguje ucznia i podnieca do obliczeń, kształcąc również zdolność przewidywania wyniku na podstawie obliczeń poprzednich i elementów przykładu nowego.

2. Kreślenia geometryczne, to jedna z najwdzięczniejszych form pracy podczas nauki cichej, dająca się zaczynać od klasy III i przez dzieci lubiana. Na lekcji głośnej, poprzedzającej cichą, musimy sposoby kreślenia zademonstrować z tą pedantyczną ścisłością, z jaką w wojsku uczą chwytów bronią. Poprostu należy niektóre chwyty cyrkla, linji lub ekierki oraz kątomierza wyćwiczyć. Ustrzeże to później, podczas lekcyj cichych, od zapytywań i błądzenia.

3. Programy obecne podniosły rolę podręcznika. Nie jest to nawrót do tradycyjnych metod, lecz wyraz nowoczesnego poglądu na uczenie się. „Nauczyciel winien nauczyć dzieci korzystania z podręcznika, aby dzieci umiały czerpać z książki wiadomości i w przypadku opuszczenia lekcyj; co więcej, nauczyciel może niekiedy dawać polecenie przygotowania z podręcznika materjału do nowej lekcji (w domu lub w czasie nauki cichej)" (str. 29). Niekiedy? Program pozostawia nauczycielowi wolną rękę, kiedy może dawać **przygotowanie z podręcznika nowej lekcji.** Musi to być — dodamy od siebie — nietrudna nowa lekcja, musi po niej nastąpić bezpośrednio część lekcji głośnej, czyli przygotowanie ciche nowej lekcji musi być na pierwszej części lekcji, wreszcie możliwe to jest w klasach wyższych — przynajmniej od III. **Powtórzenie materjału z podręcznika** niekoniecznie ma polegać na czytaniu wyłącz-

nie, może być połączone z pewną pracą piśmienną, np.: „wypisz z podręcznika wszystkie poznane utwory geometryczne i ich własności, poszukaj reguł (najczęściej wyróżnionych tłustym drukiem) obliczenia pola figur i wypisz je w zeszycie, podaj numery przerobionych zadań, wybierz te, które ci się najwięcej podobało i rozbuduj je (zmień ilość warunków, liczby, zależności)".
4. Znaczna część zajęć cichych w arytmetyce z geometrją w kl. I i częściowo w II-ej polega na czynnościach praktycznych, na rysunkach lub zajęciach ręcznych. Stwarza się tu naturalną korelację.

Jakie tematy wyszczególnia projekt? Dla kl. I: „porównywanie długości, wycinanie pasków równej długości, porównywanie zbiorów, odwzorowanie zbioru zapomocą kresek, konkretyzowanie liczb zapomocą liczmanów, przedstawienie działań na liczmanach (np. dla mnożenia: układanie rytmiczne dwójkami, trójkami, czwórkami i t. d.)" (str. 5).

Od siebie dodamy nowe: wykonanie domina rachunkowego, loteryjek rachunkowych, ilustrowanie zadań (zamiast przepisywania) rysunkiem, i zapisanie pod nim obliczenia, układanie z 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 równych patyczków, figur i kształtów [3]) (bardzo lubiane ćwiczenie), w pewnych warunkach gra par dzieci w domino lub loteryjki rachunkowe i t. p.

Dla kl. II projekt podaje takie przykłady: „układanie tabeli mnożenia, konkretyzowanie podanych przykładów mnożenia zapomocą liczmanów, przygotowanie tarczy zegara z ruchomemi wskazówkami, ćwiczenia z liczmanami na podobieństwo pieniędzy i t. p.".

Od siebie dodamy nowe: wiązanie w zwijki po 10 grochów lub fasoli i ilustrowanie zwijkami i pojedyńczemi grochami liczb, dodawania oraz odejmowania w zakresie 100; gry: loteryjka rachunkowa, gra w kostkę na dogranie się do stu, lub gra parami w bączka o kształcie sześciennym z cyframi na czterech ściankach, również na dogranie się do stu i t. p. Dwie gry ostatnie można co pewien czas zmieniać, nalepiając inne liczby na ściankach, w zależności od stopnia umiejętności rachunkowych. Nie należy przypuszczać, że musi to wywołać zamęt. Trzeba paru graczy uprzedzić, że hałaśliwym zmuszeni będziemy bączka lub kostki odebrać. Ćwiczenie w dodawaniu i odejmowaniu na podstawie gier jest środkiem niezawodnym i najmilszym. Przystosowanie gier do odejmowania polega na tem, że gracze od 100 zgrywają się do zera, ten wygra, kto pierwszy osiągnął zero. Wykonanie kostek i bączków może być tematem zajęć praktycznych.

W klasach wyższych niektóre tematy rysunkowe i zajęć praktycznych wiążą się naturalnie i łatwo z arytmetyką i geometrją.

---

[3]) Na jednej lekcji układają tylko z jednej ilości patyczków, np. z 5. Ale mogą z dwóch czy trzech piątek ułożyć trzy kształty lub figury. Przykłady: budka, schemat psa i t. p.

Z przedstawionych form nauki cichej w arytmetyce z geometrją widać, że organizacja tych zajęć nie jest tak prosta i łatwa, jak to się zwykle uważa. W ramach czterech grup form wyróżniliśmy jeszcze więcej tych form — wykazując pewne ich bogactwo. Kiedy, jakie, w jakiej proporcji stosować każdą z nich — to kwestja samodzielnego wysiłku nauczyciela. Cokolwiekbyśmy tutaj pisali, powodzenie nauczania zawsze zależy od wykonawcy.

L. Kozłowski

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

DLA BIBLJOTEK NAUCZYCIELSKICH.

„BIBLJOTEKA SZKOŁY POWSZECHNEJ" (Rozporządzenia władz szkolnych w sprawie bibljotek i książek szkolnych oraz alfabetyczne wykazy wszystkich książek dla młodzieży szkół powszechnych i bibljotek nauczycielskich aprobowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego). **Zebrał Sandecki Roman.** Tarnopol 1935. Nakładem M. Kahnego w Tarnopolu. Str. 150. Cena 1,80 zł.

Jedna z najważniejszych pomocy naukowych w dzisiejszej szkole — to dobrze zorganizowana i prowadzona bibljoteka szkolna. Aby bibljoteka mogła należycie spełnić swoje zadanie, musi dysponować przedewszystkiem odpowiednim doborem książek.

W myśl postanowień instrukcji, wydanej przez Min. W. R. i O. P. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z dn. 1.VII.1925 r. Nr. 11 poz. 103) w bibljotece szkolnej mogą zasadniczo znajdować się tylko takie książki, które są aprobowane przez Min. W. R. i O. P. W praktyce takie uporządkowanie bibljoteki w myśl powyższej instrukcji natrafiało dotychczas na bardzo duże trudności. Obecnie sprawa ta została ułatwiona, dzięki ukazaniu się wspomnianej wyżej pracy R. Sandeckiego. Zatwierdzone książki przez Ministerstwo są w tej pracy zestawione w alfabetycznym porządku, podano przy nich wydawcę, ocenę, grupę czytelników (klasa — oddział) oraz numer Dz. Urz., w którym ogłoszono aprobatę. W oddzielnem zestawieniu są podane książki przeznaczone na lekturę uzupełniającą dla klas V — VII oraz wykaz książek pomocniczych przy poszczególnych przedmiotach nauczania (oddzielnie dla uczniów szkół powsz. i oddzielnie dla nauczycieli). Na zakończenie autor podaje wykaz książek (na podstawie Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. za lata 1928 — 1934) godnych polecenia do bibljotek nauczycielskich. G.

DLA BIBLJOTEK UCZNIOWSKICH.

Janina Porazińska: WESOŁA GROMADA. Wyd. II. 160 stronic, 27 rysunków. Rysunki i okładkę wykonał Michał Bylina. M. Arct, Warszawa, 1935. Brosz. zł. 3.—, opr. zł. 4.—.

Jest to zajmujące, pełne humoru, a jednocześnie przepojone najwyższym duchem obywatelskim opowiadanie z życia dzieci w szkole powszechnej na wsi.

Dzieci, występujące w książce, żyją, czują, mają swe radości i drobne troski i dlatego są bliskie czytelnikowi, zwłaszcza, że autorka, znając dobrze duszę dziecka, stworzyła galerję charakterów i typów, wprost żywcem podchwyconych wśród młodzieży szkół wiejskich.

Operując temi środkami, autorka jednocześnie świetnie przeprowadziła zasadniczy cel: dała podstawy wychowania obywatelskiego. Walory te znalazły uznanie czynników oficjalnych, gdyż „Wesoła Gromada" znalazła się na liście książek, przeznaczonych do lektury obowiązkowej w szkołach powszechnych (Dz. Urz. Nr. 14 z r. 1933, poz. 196). Książka ukazuje się w drugiem, bardzo starannem pod względem artystycznym wydaniu. G.

Marja Buyno-Arctowa: WIEŚ SZCZĘŚLIWA. Wyd. II. 192 stronice, 42 rysunki Wandy Romeykówny. Barwna obwoluta L. Jagodzińskiego. M. Arct, 1935. Opr. w ręcznie malowany papier zł. 4.80. Brosz. zł. 4.—.

Wieś, na której tle rozgrywa się akcja, niesłusznie nazywa się Szczęśliwą, raczej odwrotnie. Lecz znajduje się w niej dziecko „niczyje", w mroźną śnieżycę przyniesione przez wielkiego psa do chaty starej Agnieszki i ona to właśnie — owa Kasia Bajczarka wraz ze swą dorosłą przyjaciółką, młodziutką nauczycielką, świeżo do wsi przybyła, zmieniając ją stopniowo tak, iż staje się naprawdę Szczęśliwą.

Ta osnowa posłużyła autorce do stworzenia świetnego wizerunku zapadłej wioski. Wszystkie osoby działające są wiernie podchwycone z natury i to zarówno dzieci, jak i dorośli. Wskutek tego powieść odznacza się prawdziwem życiem oraz tryska szczerym, niewymuszonym humorem. Nieraz jednak autorka uderza w inne struny duszy młodych czytelników, dając sceny mocne i wzruszające. Książka uzyskała aprobatę Min. W. R. i O. P. (Dz. Urz. Nr. 7 z r. 1930, poz. 133). G.

Helena Radlińska: POSIEW WOLNOŚCI. Listy Joasi Strumińskiej z etapów i zesłania. „Nasza Księgarnia" — Warszawa, 1935.

Książka H. Radlińskiej p. t. „Posiew wolności" została wydana jako VIII-my tom Bibljoteki Młodzieży „Przymierze z Książką", która wychodzi pod redakcją d-ra Jana Muszkowskiego. Jak wskazuje podtytuł książki, są to listy dziewczynki, opowiadające historię jej podróży na Syberję, dokąd towarzyszy skazanym przez Moskali rodzicom. Opowiada więc Joasia o etapach i ludziach tam spotkanych, o przeżyciach garstki zesłańców na dalekiej północy. Książka kończy się krótką wzmianką o powrocie bohaterki do kraju w przebraniu chłopca. Całość dotyczy okresu bohaterskich zmagań Polskiej Partji Socjalistycznej po roku 1906. Książka pisana jest poważnie i spokojnie, z dużym umiarem; postacie różnorodnych typów ludzkich zarysowane w miarę realistycznie. Za ujemną stronę książki uważamy wybranie przez autorkę formy listów — pamiętnika. Forma taka obowiązuje do pewnego stylu i ujęcia rzeczywistości takiej, jaką mogą ogarnąć oczy kilkunastoletniej dziewczynki, nawet tak rozwiniętej nad wiek, jak Joasia. Drugim minusem, już z punktu widzenia zamiłowań dzieci do akcji żywej i pełnej przygód, jest brak opi

powrotu Joasi do kraju pod nazwiskiem i w przebraniu Janka Kuleszy. Niezależnie jednak od tych drobnych usterek, książka Radlińskiej ma dużą wartość jako lektura dla starszej młodzieży, stawiająca jej przed oczy tak niedaleką, a już jakby odchodzącą w zapomnienie historję podziemnych walk i zmagań w zaborze rosyjskim, w ostatnich latach przed wojną. Książka jest tem cenniejsza, iż oparta niewątpliwie na głębokich i niezatartych w pamięci przeżyciach.

Jeszcze jedna uwaga pod adresem „Naszej Księgarni": Sądzimy, iż byłoby wskazane umieszczać na końcu książki tytuły wydanych dotychczas tomów bibljoteki „Przymierza z Książką".

M. W.

J. B. Rychliński: BYŁ BÓJ POD OLIWĄ. Opracowanie historyczne Witolda Huberta. „Nasza Księgarnia" — Warszawa, 1935. Stron 90.

Opowiadanie historyczne o bitwie morskiej pod Oliwą w r. 1627 jest o wiele bardziej przejrzyste i zwarte od opowieści tegoż autora o Krzysztofie Arciszewskim. Bohaterami książki są dwaj chłopcy: Jurek Hemel, syn patrycjusza gdańskiego i Benyś Szelf, młody Kaszub (postacie historyczne). Obaj chłopcy wraz z ojcem Benysia dostają się do niewoli szwedzkiej. Dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności udaje im się nietylko uciec z okrętu szwedzkiego, ale i zawieźć cenne wiadomości admirałowi floty polskiej, Dykmanowi. Na okręcie Dykmana, który jest zarazem wujem Jurka, przeżywają chłopcy zwycięską, lecz krwawą bitwę pod Oliwą, zdobycie flagowca szwedzkiego i śmierć bohaterskiego admirała. Znużony i wstrząśnięty do głębi Jurek zapada w gorączkowy sen, w którym śni mu się, iż po błądzeniu przez 300 lat po dalekich morzach na bursztynowym okręcie-zjawie, przybija wreszcie do nowego polskiego portu w Gdyni.

Podana wyżej treść opisana jest zajmująco i barwnie, dobrym stylem. Szereg trudniejszych wyrazów znajduje wyjaśnienie bądź w dopiskach u dołu stron, bądź też w końcowych przypisach. Książka odpowiednia dla klas V i VI szkoły powszechnej.

M. W.

Zofja Szymanowska: OPOWIEŚĆ O NASZYM DOMU. Książnica-Atlas. Stron 143.

„Opowieść o naszym domu" jest historją dzieciństwa i młodości autorki i jej rodziny, a przedewszystkiem brata, wielkiego muzyka, Karola Szymanowskiego, któremu książka jest poświęcona. Szymanowscy mieli ongiś majątek Tymoszówkę na Ukrainie. Tam właśnie stał ich ukochany „dom" utracony, jak przez wielu innych w r. 1917. Opowieść, pisana stylem prostym i ładnym, zamyka się właściwie w kręgu przeżyć domowych i rodzinnych, przyczem omawiane postacie są z reguły idealizowane, jakby autorka oglądała je nie w ich rzeczywistem świetle, ale przez pryzmat własnych uczuć i wspomnień. Pozbawienie książki szerzej podmalowanego tła, oraz wspomniane już wyżej zamknięcie się w ciasnym kręgu rodzinnych przeżyć, pozbawia książkę głęb-

szych dla ogółu wartości. Pastelowy, miły obrazek, który bliski pozostanie tylko tym, którzy znali jego pierwowzór.

M. W.

F. A. Ossendowski: W KRAINIE NIEDŹWIEDZI. Dom Książki Polskiej. Warszawa, 1936. Lektura szkolna L. 8. Stron 75.

Niewielka książeczka Ossendowskiego, zatwierdzona przez Min. W. R. i O. P. jako lektura obowiązująca dla uczniów klasy VI-ej szkół powszechnych, jest lekturą nietylko pożyteczną, ale i bardzo zajmującą. Jest to historja jednej zimy, spędzonej przez małego Laplandczyka Muta, na samotnych łowach w głębi lasów i tundr półwyspu Kolskiego. Młodzież znajdzie w tem opowiadaniu sporo szczegółów, dotyczących życia ludów dalekiej północy, a przedewszystkiem fauny i krajobrazu. Całość napisana żywo i przystępnie. Szkoda, że niema ilustracji, przedstawiających choćby omawiane zwierzęta.

M. W.

Marja Juszkiewiczowa: MAŁPKA I KRABIK. Bajki japońskie. Nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa, 1935.

Mile i ładnie opowiedziane bajki japońskie pod ogólnym, wziętym z pierwszej bajki tytułem „Małpki i krabik", doczekały się już drugiego wydania. Książeczka ta nadaje się na lekturę dla dzieci starszych, w związku z opracowywanemi tematami geograficznemi. W lekkiej i swobodnej formie przynosi pewne wiadomości o zwyczajach, sposobie życia i wierzeniach Japończyków. Okładka estetyczna, ilustracje natomiast słabe, zbyt niewolniczo naśladujące znane ogólnie motywy rysunków japońskich.

M. W.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA